

**LEITURA DO
TEXTO LITERÁRIO
PARA A TERCEIRA IDADE:
PROPOSTAS DIDÁTICAS
PARA AS AULAS
DE ESPANHOL
COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA
NO IFRN**

**LECTURA DEL TEXTO LITERARIO PARA LA TERCERA EDAD: PROPUESTAS DIDÁCTICAS
PARA LAS CLASES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN IFRN**

**TEXT READING LITERARY FOR THE THIRD AGE: TEACHING PROPOSALS FOR SPANISH
CLASSES AS A FOREIGN LANGUAGE IN IFRN**

Girlene Moreira da Silva*

Carla Aguiar Falcão**

Thais Vieira da Silva Oliveira***

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

RESUMO: Este artigo é parte de um trabalho de monografia de final de curso realizado em 2020, cujo objetivo geral foi desenvolver propostas didáticas que incentivem a leitura literária nas aulas de espanhol como língua estrangeira para a terceira idade. Nosso estudo é de natureza qualitativa, pois propomos uma ação a partir de observações de um contexto, de discussões e análises. Além

* Professora de espanhol do IFRN, atuando nos Cursos de Licenciatura em Letras Espanhol e Ensino Médio Integrado. É doutora e mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará e graduada em Letras - Português e Espanhol pela mesma universidade. E-mail: girlene.moreira@ifrn.edu.br.

** Professora de espanhol e líder do Núcleo de Pesquisa em Ensino e Linguagens do IFRN. Concluiu pós-doutorado e doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada na Universidade Estadual do Ceará. E-mail: carla.falcao@ifrn.edu.br.

*** Graduanda no curso de Bacharelado em Design pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É Graduada na Licenciatura em Letras Espanhol pelo IFRN e cursa Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica pela mesma instituição. E-mail: thaisvso@outlook.com.

disso, também é bibliográfico, pois o desenvolvemos com base em materiais de outros pesquisadores. Elaboramos as propostas didáticas para os alunos da terceira idade a partir do estudo e das orientações de autores como Silva (2016), Cosson (2009), Mendoza (1998), Solé (1998), entre outros. Apresentamos aqui duas propostas, uma para 1h/a e outra para 4h/a – produzidas com os momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura – visando o fomento do letramento literário e o incentivo à leitura literária, dentro e fora do contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Texto Literário. Espanhol Como Língua Estrangeira. Terceira Idade.

RESUMEN: Este artículo forma parte de un trabajo monográfico de fin de curso realizado en 2020, cuyo objetivo general fue desarrollar propuestas didácticas que incentiven la lectura literaria en las clases de español como lengua extranjera para la tercera edad. Nuestro estudio es de naturaleza cualitativa pues proponemos una acción a partir de observaciones de un contexto, de discusiones y análisis. Además, también es bibliográfico, pues lo desarrollamos basado en materiales de otros investigadores. Elaboramos las propuestas didácticas para estudiantes de tercera edad, a partir del estudio y de las orientaciones de autores como Silva (2016), Cosson (2009), Mendoza (1998), Solé (1998), entre otros. Presentamos aquí dos propuestas, una para 1h/a y otra para 4h/a – producidas con los momentos de prelectura, lectura y poslectura - con el objetivo de fomentar la alfabetización literaria y incentivar la lectura literaria, dentro y fuera del contexto escolar.

PALABRAS-CLAVE: Texto Literario. Español Como Lengua Extranjera. Tercera Edad.

ABSTRACT: This article is part of an end-of-course monograph work carried out in 2020, whose general objective was to develop didactic proposals that encourage literary reading in classes of Spanish as a foreign language for seniors. Our study is qualitative in nature as we propose an action based on observations of a context, discussions, and analyses. In addition, it is also bibliographic, as we developed it based on materials from other researchers. We elaborated the didactic proposals for third-age students, produced from the study and guidelines of authors such as Silva (2016), Cosson (2009), Mendoza (1998), Solé (1998), among others. We present here two proposals, one for 1h/a and the other for 4h/a - produced with moments of pre-reading, reading, and post-reading - aiming to promote literary literacy and encourage literary reading, in and out of context school.

KEYWORDS: Literary text. Spanish as a Foreign Language. Third age.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é parte de um trabalho de monografia de final de curso realizado em 2020, cujo objetivo geral foi desenvolver propostas didáticas que incentivem a leitura literária nas aulas de espanhol como língua estrangeira para a terceira idade e, assim, contribuir para sua formação leitora. Estabelecemos critérios para a seleção dos textos trabalhados nas aulas e elaboramos as propostas para a turma do Projeto de Extensão Programa Saúde e Cidadania na Melhor Idade – Centro de Promoção à Saúde do Idoso do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Entretanto, não foi possível sua aplicação devido à suspensão das atividades presenciais no Instituto, pela necessidade do distanciamento social, causado pela pandemia do Coronavírus (COVID-19).

Determinado o objetivo, desenvolvemos os seguintes questionamentos: Quais critérios devem ser adotados para escolher o texto literário (TL) para as aulas do curso de língua espanhola (LE) de nível intermediário do supramencionado projeto? De que forma a leitura do TL pode ser trabalhada nessas aulas?

Existem no meio acadêmico diversos estudos que explicam e defendem a abordagem do TL no ensino de línguas: Reyzábal e Tenorio (2004), Muñoz (2007), Cosson (2009) e Silva (2016), que comprova que a leitura literária contribui mais eficazmente para o ensino de LE do que outros gêneros textuais. Entretanto, grande parte é voltado para o público jovem, como Lima (2019), que desenvolve propostas didáticas que trabalham o TL no ensino de LE para alunos do ensino médio vinculados ao programa Residência Pedagógica de Língua Espanhola do IFRN. Ou como Costa (2018), que elaborou e aplicou propostas didáticas de leitura literária para alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na faixa etária de 17 a 25 anos, na rede estadual de ensino de Natal/RN, buscando desenvolver, por meio da inserção do TL nas aulas semanais, a competência leitora e literária em LE.

O número de publicações afunila-se quando buscamos estudos para o público que abordamos. Existem produções no âmbito do ensino, porém com objetivos distintos dos nossos. Como Rodrigues (2011) que investiga o papel da afetividade e da socialização em turmas mista de língua francesa. Ou como Alves (2018), que busca compreender as contribuições dos alunos com idade igual ou acima de cinquenta anos e dos docentes para o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. São muito escassas as publicações que tratam sobre a leitura do TL nas aulas de LE destinada para os alunos da terceira idade. Dessa forma, se observa a relevância da nossa pesquisa.

Devido à impossibilidade de caracterizar a turma para aplicar as propostas, realizamos uma pesquisa com voluntárias que ministraram aulas durante o projeto com a turma alvo e restringimo-nos, apenas, a propor as atividades.

2 OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 DEFINIÇÃO DE LEITURA, LITERATURA, PERFIL LEITOR E O HÁBITO DA LEITURA

Entendemos o ato de ler como uma troca de sentidos entre leitor, escritor e seus contextos: “ao ler estou abrindo uma porta entre o meu mundo e o mundo do outro” (COSSON, 2009, p 27). Concordamos com Silva (2016, p.41) quando afirma que “[...] a leitura é, pois, uma atividade linguística que contribui de modo singular para o desenvolvimento de habilidades orais e escritas, além de ser fonte de informações, ultrapassando o contexto escolar e envolver conhecimentos dos mais variados, como cognitivo, linguístico, social, entre outros”.

Para ler e construir sentido na leitura, Cosson (2009) adverte que devemos estar abertos ao discurso do outro, mesmo que não concordemos com a mensagem. “O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo” (COSSON, 2009, p 27).

Para Mendoza (1998, p. 47), o leitor não ignora nenhum elemento presente no texto, ele emprega estratégias durante a leitura e, a partir de determinado texto, se desejamos obter informações, referencias, entre outros, prestamos atenção aos seus elementos.¹ Nessa pesquisa, buscamos desenvolver as propostas didáticas dentro do método comunicativo de ensino e nele, assim como nos outros, há um entendimento sobre o significado da leitura, que Silva (2016, p. 45-46) resume no seguinte quadro:

Quadro I: Tratamento dado à leitura em língua estrangeira nos diferentes métodos

Método	Tratamento dado ao ensino da leitura em língua estrangeira
Gramática e Tradução	A ênfase das aulas era o texto escrito (sobretudo o literário) para se ensinar gramática com o foco na tradução. Ao ler, o interesse estava em busca do sentido literal do texto e as equivalências linguísticas entre a língua estudada e a língua materna.
Audiolingual e audiovisual	O foco era a expressão oral, a partir do uso de textos gravados ou filmados, e a escrita estava sempre em segundo plano. As atividades de compreensão leitora eram mínimas e só aconteciam após as repetições e automatização da língua oral.

¹ “Está claro que, a partir de un texto dado, si deseamos obtener información, referencias [...] prestamos atención a unos u otros elementos del texto. [...] Un buen lector no pasa por alto ningún elemento textual, aunque sea para decidir obviarlo”.

Comunicativo

A concepção de leitura defendida por essa metodologia considera importante que o professor trabalhe o propósito comunicativo do texto, a identificação do gênero e suas convenções. O procedimento pedagógico seria pautado na apresentação, prática e produção, que, na leitura, seriam as atividades de pré-leitura, leitura e pós leitura, respectivamente. Houve a valorização do material autêntico e a compreensão leitora é considerada importante para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

Fonte: Silva (2016, p. 44-45)

Já Cosson (2009), através de teóricos, apresenta-nos as teorias da leitura em três grandes grupos que sintetizam a ideia de que ler consiste em decifrar e traduzir signos. Ele resume que o primeiro grupo, centrado no texto, tem a concepção de que ler é extrair o sentido do texto, ou seja, ler é decodificar e divide-se em dois níveis de decodificação: o primeiro do código (palavras) e o segundo do significado (conteúdo). Silva (2011, p.49), explica que esse modelo de leitura, no âmbito do ensino de língua estrangeira, é chamado de *bottom-up* (de baixo para cima) e “ocorre em um processo ascendente, hierárquico e sequencial”.

No segundo grupo, o leitor se torna o centro da leitura. “Partem do leitor para o texto [...] a leitura depende mais daquilo que o leitor está interessado em buscar no texto do que das palavras que estão ali” (COSSON, 2009, p. 37). Silva (2011, p. 49) explica que esse é o modelo *top-down* (de cima para baixo). Nele, a leitura ocorria “em sentido descendente, ou seja, partia das unidades maiores e globais, valorizando o conhecimento prévio do leitor e as inferências realizadas por ele para a construção do sentido do texto”.

Já o terceiro consiste no modelo interacional. Cosson (2009) explica que esse modelo representa as teorias conciliatórias, onde tanto o leitor como o texto são importantes, e a leitura é vista como o resultado de uma interação. Ela aqui é percebida como um diálogo entre quem escreve e quem lê, e esses se encontram por meio do texto, que constrói seu sentido nessa interação. Portanto, mesmo que a leitura seja feita de forma solitária, ainda assim, consolida-se como uma atividade social.

Mendoza (1998, p. 51), no entanto, afirma que o conceito de leitura pode receber diferentes significados que, na verdade, fazem referência a etapas de seu processo. Para ele, “[...] a leitura como *arte* supõe o domínio de estratégias e táticas pessoais para estabelecer as conexões conceituais e as correlações entre a forma de expressão e os significados atribuídos, encaminhando tudo à uma leitura criadora, a qual requer que o leitor reconstrua o significado e seja capaz de elaborar sua interpretação pessoal diante as sugestões e estímulos oferecidos pelo texto”.²

Para o ensino e a aprendizagem da literatura, além de saber ler – conforme a concepção aqui defendida – é necessário que o aluno possua, ou desenvolva, o hábito leitor. Reyzábal e Tenorio (2004, p. 17-18) afirmam que, geralmente, alunos de diversos níveis de ensino não estão motivados o suficiente para a leitura, uma realidade ainda comum. Apesar dessa situação ter motivos diversos e complexos, eles sintetizam sua causa em: “1) A sociedade atual oferece outros produtos para o ócio que requerem menos esforço. 2) As obras recomendadas e as técnicas de acesso a elas não são adequadas para a idade e interesses dos estudantes (seja por sua extensão, tema, estilo, complexidade em geral, etc.)”³ (REYZÁBAL; TENORIO, 2004, p. 17-18). Isso, geralmente, pode incidir sobretudo nas gerações que cresceram cercadas pelas novas tecnologias.

Autores indicam que o hábito leitor e o gosto pela leitura sejam fomentados desde cedo, direcionando seu olhar e essa prática para o público infantil. Entretanto, os cuidados que eles propõem podem ser utilizados para qualquer idade, se adaptados, principalmente tratando da criação de um hábito leitor em língua estrangeira, que difere da leitura em língua materna. Pois, como esclarece Silva

² “La lectura como *arte* supone el dominio de estrategias y tácticas personales para establecer las conexiones conceptuales y las correlaciones entre la forma de expresión y los significados atribuidos, encaminado todo ello hacia una *lectura creadora*, la cual requiere que el lector reconstruya el significado y sea capaz de elaborar su personal interpretación ante las sugerencia y estímulos ofrecidos por el texto”.

³ 1) La sociedad actual ofrece otros productos para el ocio que requieran menos esfuerzo. 2) Las obras recomendadas y las técnicas de acceso a ellas no son adecuadas para la edad e intereses de los estudiantes (ya sea por su extensión, tema, estilo, complejidad en general, etcétera).

(2011), em uma língua estrangeira o leitor não conta com pistas sintáticas como o leitor nativo e, portanto, não pode fazer predições da mesma forma. Entretanto, o uso de um conjunto de estratégias durante a leitura em LE ajuda o leitor na sua interação com o texto, imprimindo-lhe significados, baseados nas suas vivências, experiências no seu conhecimento prévio.

Também devemos atentar-nos para o que considera Costa (2018) ao tratar da educação de jovens e adultos, mas que se aplica também para a terceira idade, que é a necessidade de o docente observar que a condição cognitiva e cronológica desses alunos é distinta, pois carrega toda uma experiência de vida.

Silva (2011, p. 47) informa que os textos não podem ser nem muito fáceis e nem muito difíceis, pois isso desestimula os alunos, é preciso que o docente recorra à nivelção e uniformidade. Também é necessário que evite as adaptações e/ou traduções por elas perderem o valor estético da obra original, afinal “[...] não consideramos como literatura as obras ou textos adaptados, por entendermos que na nova (re) escritura do texto, ele perde seu valor autêntico e estético e não consegue dar conta de dizer tudo o que foi dito na obra literária, já que é refeito e produzido para fins didáticos específicos” (SILVA, 2011, p.41).

Além de todos esses cuidados, Mendoza (1998) esclarece que é primordial que a leitura literária, principalmente em língua estrangeira, não seja trabalhada apenas como recurso para o ensino gramatical “[...] mas sim como uma maneira do aluno reconhecer as formas de uso da língua estudada, que são resultados de diversas convenções linguístico-culturais”. (SILVA, 2011, p. 50). Portanto, nós como professores de LE, atuantes como mediadores do processo de ensino/aprendizagem significativo da leitura literária, devemos sempre, mesmo que seja árduo, nos policiar para que nossa prática siga essas recomendações a fim de que possamos fomentar o hábito leitor em LE dos nossos alunos.

Entendemos, assim como Silva (2016, p.52), “[...] que o reconhecimento de um texto como literário, por parte do leitor é mais importante que a própria definição de literário”. Silva (2011) afirma que a divisão que há entre ser ou não literário é sutil e por isso, ocasionalmente, eles podem confundir-se “é importante considerarmos, ainda, o fato de que, em alguns casos, sempre haverá dúvida nos julgamentos do ser ou não ser literário, uma vez que os critérios de aferição são mutáveis” (SILVA, 2011, p.41).

Percebemos que gêneros textuais e literários são resultados de convenções sociais que determinam suas características, moldadas e estabelecidas ao longo do tempo. Mesmo que aparentemente, a princípio, mostrem-se estáveis, sabemos que estão sujeitas a mudanças, como destaca Silva (2016, p.55),

[...] conscientes de que os textos literários apresentam características próprias que os diferem de outros tipos de texto, [...] não sendo, portanto, algo fechado ou imutável, até porque sabemos que os gêneros textuais/discursivos são, conforme ressalta Bakhtin (2010), formas relativamente estáveis de enunciados, que se definem por aspectos relacionados ao conteúdo, à composição estrutural e aos traços linguísticos, extremamente ligados aos contextos nos quais estão inseridos.

Para os fins da nossa pesquisa, assim como Peris (2000), consideramos o caráter sociocultural do TL, incluindo a literatura popular, geralmente oriunda da tradição oral, como pequenos contos, provérbios, adivinhações e outros gêneros menores, que correspondem aos diversos usos linguísticos e às atividades de aprendizagem no ensino de línguas. Consideramos, também, os textos apresentados parcialmente ou em fragmentos, desde que não adaptados.

3 A LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

A leitura literária pode proporcionar aos seus leitores não apenas lazer, como também aprendizado. Pode proporcionar viagens temporais; levá-los a outros mundos, reais ou fantásticos; fazer que conheça outros povos; proporciona inúmeras sensações, pois “[...] a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência” (COSSON, 2009, p.17). No mesmo sentido, declara Reyzábal e Tenorio (2004, p.48) que “[...] a leitura é uma forma de

explorar e, portanto, de experimentar outras realidades no mais amplo sentido do término, o que satisfaria, em parte, a necessidade de viver coisas novas, diferentes as já assimiladas⁴.

Quando o indivíduo se aprofunda na leitura de uma obra literária, segundo Reyzábal e Tenorio (2004, p.46), simula viver as situações ali propostas pelo discurso e que, em muitos casos, nunca poderia de outra forma. Assim, ele pode sentir as sensações dessa vivência sem correr riscos, ou seja, pode acompanhar as grandes aventuras de Ulisses, tentar enfrentar os gigantes junto ao Don Quixote, ou esperar a grande volta de Aslam junto aos narnianos, sem sair do ambiente onde faz sua leitura.

Os autores esclarecerem que, nesse processo, o indivíduo pode satisfazer suas necessidades, elaborar teorias, se surpreender com o rumo da leitura e que, dessa forma, vislumbra infinitas possibilidades. Exemplificam, alegando que “[...] todos os que leem a história de Antígona se perguntam consciente ou inconscientemente se teriam agido como ela.”⁵ (REYZABÁL; TENORIO, 2004, p. 46). Podemos, enfim, por meio da literatura, alcançar outros tempos e espaços distantes ou próximos a nós, além de ser e viver como os personagens sem abandonar nossa individualidade (COSSON, 2009, p. 17).

Além disso, segundo Muñoz (2007, p. 15), “a literatura (oral ou escrita) é um dos patrimônios culturais que mais contribui em estruturar e reunir uma comunidade linguística⁶”. Assim, ela pode ser considerada como uma das formas de perpetuar elementos culturais dessas comunidades. Um ótimo exemplo é a literatura de cordel, poesia popular Nordestina conhecida por ser o jornal popular por conter temas da tradição oral, onde pode-se observar não somente a linguagem do povo nordestino, como também seus elementos culturais e históricos.

Assim, no ato da leitura, o aprendiz entra em contato com os elementos culturais de determinada sociedade. No âmbito do ensino da língua estrangeira, a literatura pode servir como modelo de língua a ser seguido, como contexto de uso, pode ser uma rica fonte de informação e, principalmente, pode ser trabalhada com o objetivo de motivar o aluno para a aprendizagem e a leitura (MUÑOZ 2007, p. 15).

No âmbito da língua estrangeira, ao ler na língua meta – no nosso caso a LE – o aprendiz tem a oportunidade de ter essa conversa com o autor nativo. Assim, pode obter um modelo da língua e ampliar seus conhecimentos de inúmeras formas, por ter uma efetiva fonte de informação, enquanto se deleita com a leitura. Afinal, de acordo com Mendoza (1998, p.49), só podemos dizer que dominamos uma língua quando sabemos ler em tal idioma, quando conseguimos compreender suas produções escritas.

Pretendendo, então, trabalhar a literatura no ensino/aprendizagem da língua estrangeira, devemos, antes de tudo, reconhecer a importância do docente nesse processo, “uma vez que é o responsável por não só motivar o aluno para a leitura, bem como estimular a ativação do seu conhecimento prévio.” (SILVA, 2011, p. 44).

Também é papel do docente, de acordo com Silva (2016), utilizar estratégias para a leitura, além de sempre realizar, previamente, um planejamento que considere a realidade e busque despertar a motivação dos alunos. Devemos, também, conscientizar-nos de que as obras devem ser prazerosas para eles, entretanto, como adverte Cosson (2009, p.23): “Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar”.

Moreno (2011) argumenta que o aluno deve considerar-se como o protagonista no processo de ensino/aprendizagem da língua e da literatura. Além disso, defende que é imprescindível que seja consciente desse processo, ou seja, que saiba o que lhe é ensinado e por qual motivo.

⁴ “La lectura es una manera de explorar y por lo tanto de experimentar otras realidades en el más amplio sentido del término, lo que satisfaría, en parte, la necesidad de vivir cosas nuevas, diferentes a la ya asimiladas”.

⁵ “Todo el que lee la historia de Antígona se pregunta consciente o inconscientemente si hubiera obrado como ella”.

⁶ “La literatura (oral o escrita) es uno de los patrimonios culturales que más contribuye a vertebrar y aglutinar a una comunidad lingüística”.

O autor explica, também, que a leitura deve ter como foco a melhoria da expressão dos alunos, partindo do princípio de que a língua é um sistema combinatório criativo com elementos finitos, no qual podemos formular infinitudes de significados. Além disso, explica que cabe ao professor criar uma ligação entre os discentes e o texto, pois esse deve lhes ser interessante e relevante, o texto deve ser significativo para os alunos.

Além de compreender o processo de ensino da leitura literária nas aulas de língua estrangeira, consideramos que é primordial entender como ele funciona para o nosso público-alvo, alunos da terceira idade. Portanto detalharemos, a seguir, de que forma é estruturado.

4 O ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA E A LEITURA LITERÁRIA NA TERCEIRA IDADE

Atualmente, estamos vivendo em uma época de envelhecimento populacional. Em 2010, de acordo com a Projeção da População do Brasil e das Unidades da Federação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2008), para cada 100 pessoas menores de 15 anos, existiam cerca de 30 pessoas com 60 anos ou mais no Brasil. Já no Rio Grande do Norte, essa proporção era de 29 para 100. Segundo o Instituto, como podemos conferir no gráfico abaixo, a projeção é de aumento até 2058.

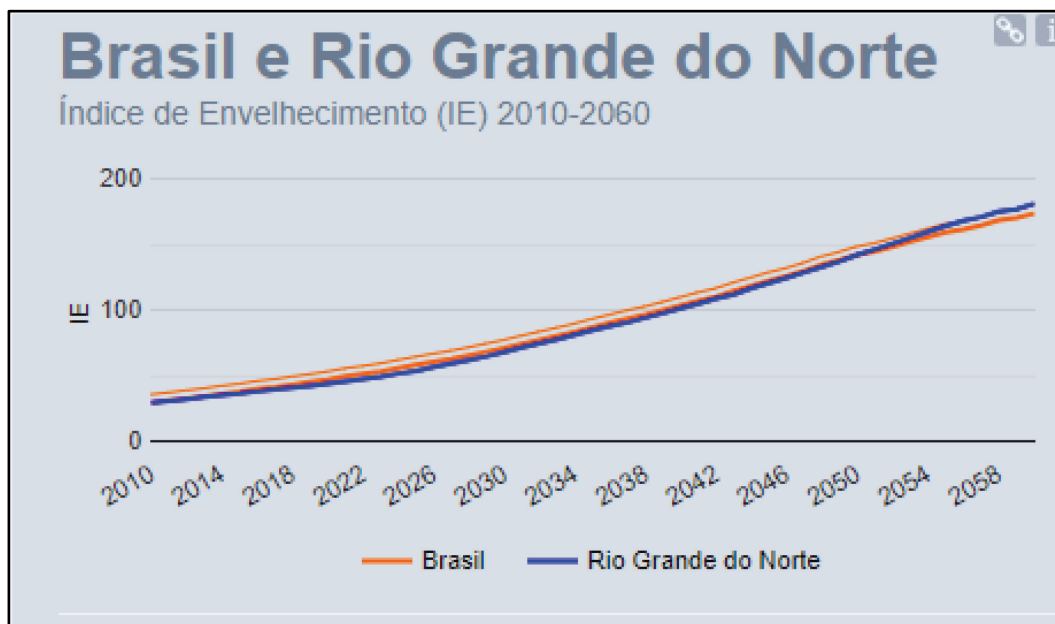


Figura 1: Gráfico do Índice de Envelhecimento (IE) 2010-2060
Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2008)

De acordo com Miranda, Mendes e Silva (2016), nossa população, cada vez mais, está sendo composta por pessoas idosas e isso se deve a fatores como redução das taxas de natalidade e mortalidade, melhorias no campo da saúde e tecnologia que permitem uma melhor qualidade de vida etc. Dessa forma, as autoras indicam que compreender um pouco mais o processo de envelhecimento e formas de manter os cidadãos dessa faixa etária social e economicamente integrados e independentes tem se tornado objeto de estudo dos meios acadêmicos e governamentais. Apesar dessa afirmativa, ainda são poucos os estudos sobre educação literária para esses grupos, e os disponíveis são compostos em sua maioria por temas voltados para saúde física e psicológica.

Mesmo com os novos olhares para esse grupo, ainda há o estigma social de que a velhice é o tempo do deterioramento corporal e mental. Sobre essa fase da vida, Mota, Pereira e Rodrigues (2014, p.107) declaram que, “Na sociedade brasileira, o lugar preservado às pessoas mais velhas, quase sempre, é o de exclusão social. Em vista disso, a sensação de não pertencimento vem contribuir para o seu isolamento, o sentir-se em um “não lugar”; [...]Torna-se urgente, então, que o indivíduo acima dos 60 anos assuma o desafio de se programar para novas experiências e projetos de vida”.

Em concordância com tal urgência, percebemos o papel da literatura no ensino da língua estrangeira na vida dessas pessoas, já que aprender uma LE é algo libertador e junta a leitura literária permite não somente novas possibilidades de enxergar o mundo, como também, proporcionar a elas uma maior inclusão social, realização pessoal, enfim, pode propor uma (re)invenção da vida, como supracitado pelas autoras, já que, atualmente, graças às novas percepções do envelhecer, cada vez mais “[...] a ideia de um processo de perdas tem sido substituída pela consideração de que os estágios mais avançados da vida são momentos propícios para novas conquistas, guiadas pela busca do prazer e da satisfação pessoal” (MOTA; PEREIRA; RODRIGUES, 2014, p. 107).

Com base na leitura dos estudos de Mota, Pereira e Rodrigues (2014), Rodrigues (2011), Alves (2018), e Cardoso *et al.* (2015), podemos concluir que, além de oferecer um aprimoramento dos conhecimentos dos alunos, as aulas de E/LE e a leitura literária também são capazes de proporcionar uma melhoria da memória, da cognição dos alunos e, principalmente, contribuir para sua socialização, propiciando, assim, uma melhor qualidade de vida, pois principalmente a socialização evita e/ou ameniza quadros depressivos, de ansiedade e outras mazelas que acompanham o isolamento.

No que tange ao ensino, Alves (2018), através de estudos de teóricos da gerontologia (campo de estudo sobre o envelhecimento humano e suas necessidades) e gerontologia educacional (estuda sobre como devem ser os conteúdos e didática para a terceira idade), propõe que existem três eixos organizacionais nos estudos sobre a velhice: o primeiro refere-se às atividades educacionais direcionadas para pessoas idosas ou de meia idade, o segundo constitui-se em atividades para o público geral sobre a terceira idade e envelhecimento e, por fim, o terceiro é composto por estudos de capacitação para os que desejam trabalhar com esse público. Dessa forma, considerando a função desta pesquisa, que é de propor atividades didáticas para alunos idosos, podemos nos encaixar no primeiro eixo.

A autora comenta que é necessário atentar para que haja uma satisfação das necessidades do nosso público para que não ocorra uma desmotivação do aprendizado e que, somente em seguida, seja feito uma assimilação dos conhecimentos. “A continuidade da formação do idoso deve contemplar sua aceitação e reconhecimento de si mesmo, pois ele passa por mudanças e necessidades sociais e políticas que permeiam no campo educacional, econômico e familiar.” (ALVES, 2018 p. 15). Ela esclarece que, ao contrário das crenças sociais, esse grupo de alunos tem a mesma capacidade que os jovens para aprender uma LE.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

Quando nos dispomos a fazer algo, há um modo no qual devemos nos basear para realizá-lo. Nisto está o método. Oliveira (1999, p.57) explica que “[...] é uma forma de pensar para se chegar à natureza de um determinado problema, quer seja para estudá-lo ou para explicá-lo”. Portanto, para atingir os objetivos aqui propostos, desenvolveremos uma pesquisa qualitativa e bibliográfica. Nosso estudo pode ser considerado bibliográfico pois: “[...] trata-se da pesquisa desenvolvida a partir de referências teóricas que apareçam em livros, artigos, documentos, etc. Vale-se de materiais que ainda não receberam tratamento analítico e são necessárias para fundamentar a pesquisa empírica [...]” (MICHALISZYN; TOMASINI, 2012, p. 51).

Como complementa Gil (2010, p.29-31), ela “[...] é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos”. Dessa forma, inicialmente, faremos um levantamento bibliográfico para, através dos teóricos, explicar o que se entende por leitura, traçar o perfil leitor e do hábito de leitura e abordar a noção de gêneros textuais e gêneros literários. Em seguida, discutiremos sobre a leitura literária no ensino de línguas estrangeiras para a terceira idade. E, por fim, trataremos, brevemente, sobre outras pesquisas com a mesma temática que a nossa.

Nosso estudo é de natureza qualitativa uma vez que propomos uma ação a partir de observações de um contexto, de discussões e análises. De acordo com Chizzotti (2013, p. 9), a pesquisa qualitativa é “[...] um esforço durável de observações, reflexões, análises e sínteses para descobrir as forças e as possibilidades da natureza e da vida, e transformá-las em proveito da humanidade”. Ou seja, buscamos entender o comportamento e as particularidades do nosso público-alvo – alunos do curso de LE do Centro de Promoção à Saúde do Idoso – por meio da observação e de questionários, para então desenvolver nossas propostas didáticas.

O curso ao qual direcionamos nossas propostas é o de Língua Espanhola de nível dois, na modalidade presencial, do Projeto de Extensão Programa Saúde e Cidadania na Melhor Idade – Centro de Promoção à Saúde do Idoso – 2019⁷ do IFRN. A equipe responsável pela disciplina de LE tinha a pretensão de, ao final do atual projeto de extensão, torná-lo um Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) em LE para a terceira idade, tendo como objetivo principal, possibilitar uma formação em LE que contribua com o aperfeiçoamento pessoal e/ou profissional do público-alvo, por meio da aquisição das competências leitora, escrita, auditiva e oral de nível intermediário.

No entanto, devido à necessidade do distanciamento social – para diminuir o contágio do coronavírus durante a pandemia – todas as atividades presenciais foram paralisadas durante um longo período. Retornaram, parcialmente e de forma remota, porém o projeto alvo da nossa pesquisa, continuou paralisado, impossibilitando, com isso, um contato direto com o nosso público, logo, inviabilizando a aplicação das propostas didáticas. Para conseguir, então, as informações necessárias, realizamos a pesquisa com voluntárias desse projeto, que ministraram aulas para a referida turma.

Por meio das respostas obtidas, foi possível termos uma noção geral do perfil da turma e, assim, estabelecer critérios para a seleção do TL. O primeiro deles foi a extensão do texto, iniciando com textos mais curtos para depois partir para os mais longos. Também observamos a linguagem e a temática. Por fim, preferimos começar com os gêneros que os alunos haviam estudado anteriormente, para depois, inserir os demais. Além disso, esse questionário viabilizou a elaboração das propostas didáticas para a leitura do TL nas aulas de língua espanhola de nível intermediário do referido projeto, mesmo que, infelizmente, não as tenhamos aplicado.

5.1 PLANEJAMENTO DAS AULAS

A prática de um professor é sempre orientada, ou deveria sempre ser, por um planejamento, isso é imprescindível na prática docente. É no planejamento que o profissional escolhe, a partir das suas necessidades, do seu público e, principalmente, das determinações sociais, os conteúdos a serem ensinados, a metodologia, os recursos e a avaliação. Como descreve Luckesi (1999, p. 146), “[...] o ato de planejar é um ato decisório político, científico e técnico”. O autor explica que é político por ter objetivos intencionalmente determinados pelo meio social, é científico pois é necessário um conhecimento científico significativo para alcançar os objetivos propostos e é técnico por incluir modos operacionais que “[...] vão mediar a decisão política e a compreensão científica do processo de nossa ação.” (LUCKESI, 1999, p. 146). Dessa forma, podemos perceber que é de suma importância que sejam bem definidos os objetivos do aprendizado, os conteúdos, a metodologia a ser utilizada etc.

Pretendemos trabalhar a literatura no ensino espanhol como língua estrangeira com objetivo de, não somente, aproximar o aluno das formas escritas da língua, mas de fomentar um pensamento crítico para que possa tornar-se um leitor responsável, autônomo e competente, capaz de ler e interpretar a literatura e o mundo com seus próprios meios. Portanto, nesse sentido, elencamos os princípios norteadores – primordiais para que seja trabalhada a leitura literária nas aulas de E/LE – propostos por Silva (2016, p.230):

- 1º - Os textos escolhidos devem ser acessíveis, autênticos, que possibilitem a integração de diversas habilidades e que sejam motivadores. Além de ser necessário que o docente conheça bem e tenha feito leituras prévias de tais textos;
- 2º - A escolha deve ser feita com base nas preferências dos alunos e do professor, um não pode exceder o outro;
- 3º - A prática docente deve trabalhar o filtro afetivo, observando sempre as motivações dos alunos, elevando sua autoestima;
- 4º - O planejamento deve conter atividades de pré-leitura, leitura e pós leitura, que trabalhe a predição, compreensão e interpretação, de acordo com a necessidade da turma;
- 5º - O TL não pode ser trabalhado apenas como exemplo, como um pretexto para outros assuntos, deve ser trabalhado para a formação e enriquecimento da competência comunicativa, a partir da compreensão leitora;
- 6º - O TL não é o único tipo que dispõe de riquezas que possibilitam que os alunos desenvolvam habilidades linguísticas, entretanto, uma sistematização com a leitura literária proporciona uma melhoria no desenvolvimento das habilidades da competência literária e da compreensão leitora;

⁷ Disponível no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP). <https://suap.ifrn.edu.br/projetos/projeto/4086/>

7º - As obras mais extensas podem ser trabalhadas em sala de aula por meio de fragmentos bem selecionados pelo docente, deve conter uma unidade de sentido em si mesmo e ser uma parte importante da obra, além de seguir os outros critérios já mencionados, pois isso pode estimular os alunos à leitura de obras mais complexas;

8º - O TL vai muito além do que uma fonte de cultura, é uma fonte de situações comunicativas que possibilita uma apropriação de formas linguísticas e socioculturais da língua estudada, além de fomentar o hábito de leitor literário dos alunos;

9º - A leitura e as atividades em grupo devem ser estimuladas, pois a troca de conhecimento que essas atividades proporcionam permitem um melhor desenvolvimento da formação comunicativa dos alunos;

10º - A compreensão leitora e a interpretação devem ser o foco das aulas de leitura literária, entretanto, isso não inibe o docente de elaborar atividades que estimulem as outras habilidades linguísticas.

A formulação das nossas propostas teve como base as considerações supracitadas e as contribuições de Silva (2016), Reyzábal e Tenório (2004), Muñoz (2007), Cosson (2009), Mendoza (1998) e Moreno (2011), que indicam que a aula de leitura literária deve ser estruturada em três momentos distintos, sendo eles: a pré-leitura, momento introdutório do TL, onde o professor cativa o aluno para o tema a ser trabalhado busca retomar os conhecimentos prévios dos discentes; a leitura, onde o discente tem o contato com o texto e realiza os procedimentos de leitura (pode ser mediada pelo professor, solitária ou das duas formas); por fim, a pós leitura, na qual o professor trabalha o texto com atividades relacionadas, com objetivo de fazer com que o aluno sistematize todo o assunto abordado. Podemos entender melhor no esquema proposto por Silva (2016).

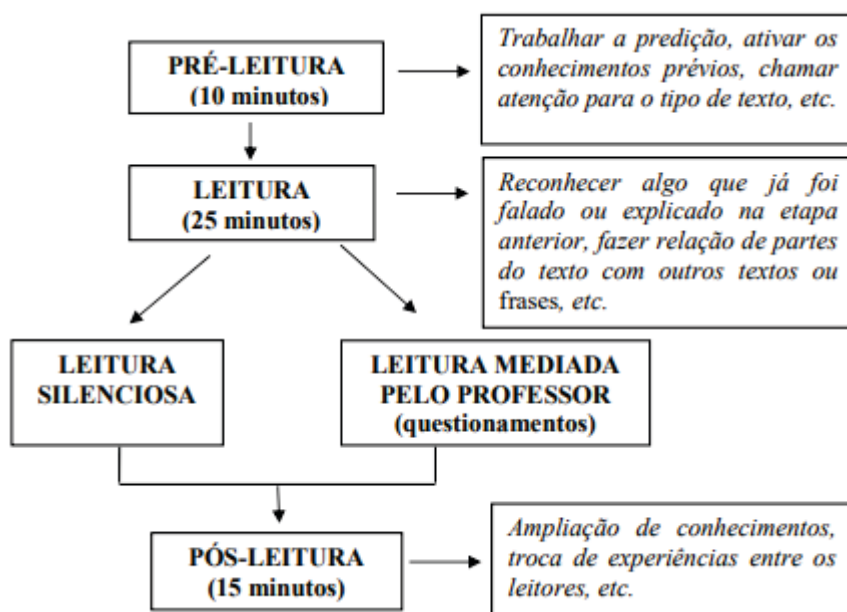


Figura 2: Esboço da estrutura das aulas de leitura

Fonte: Silva (2016)

No esquema, a autora estipula um tempo para cada momento, tendo como base a duração das aulas do ensino médio, que correspondente a cinquenta minutos. No nosso caso, como dispomos de uma hora e trinta minutos de aula, seguimos a mesma estrutura, porém, com distribuição de tempo distinta.

6 PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE LITERATURA ESPANHOLA NA TERCEIRA IDADE

Nessa seção, separada em dois subtópicos, apresentamos as nossas propostas didáticas. Na primeira, trabalhamos o microconto *Los juegos del Tiempo*. Na segunda, o romance *Sin Noticias de Gurb*.

6.1 PROPOSTA I

Aula – Microconto

Los juegos del Tiempo

(Eduardo Galeano, 2004).

Dizquedicen que había una vez dos amigos que estaban contemplando un cuadro. La pintura, obra de quién sabe quién, venía de China. Era un campo de flores en tiempo de cosecha.

Uno de los dos amigos, quién sabe por qué, tenía la vista clavada en una mujer, una de las muchas mujeres que en el cuadro recogían amapolas en sus canastas. Ella llevaba el pelo suelto, llovido sobre los hombros.

Por fin ella le devolvió la mirada, dejó caer su canasta, extendió los brazos y, quién sabe cómo, se lo llevó.

Él se dejó ir hacia quién sabe dónde, y con esa mujer pasó las noches y los días, quién sabe cuántos, hasta que un ventarrón lo arrancó de allí y lo devolvió a la sala donde su amigo seguía plantado ante el cuadro.

Tan brevísima había sido aquella eternidad que el amigo ni se había dado cuenta de su ausencia. Y tampoco se había dado cuenta de que esa mujer, una de las muchas mujeres que en el cuadro recogían amapolas en sus canastas, llevaba, ahora, el pelo atado en la nuca.

Antes da leitura (35 minutos)

- Reunir os alunos em pé perto do quadro como se estivessem em um museu contemplando obras de arte em exposição. Em seguida, colocar as imagens, a seguir, no quadro (pode ser colada ou projetada) e pedir que os alunos descrevam oralmente e que também anotem em uma folha para ser entregue, todos os elementos delas, com o objetivo de trabalhar *las descripciones*. Para isso pode-se direccionar perguntas, sobre as figuras do tipo: *¿Cómo lleva el pelo?* *¿Cuál el color de su piel?* *¿Cuáles son los nombres de sus vestimentas?* Em seguida, pode-se indagar sobre o cenário: *¿Dónde están las personas?* *¿Qué hacen allí?* *¿Cuál será la estación del año?* *¿Conocen el tipo de planta que está en la imagen?* Também pode-se pedir que, além da descrição física, os alunos façam uma pequena análise, como se fossem críticos de arte em uma galeria, pedir que digam quais das duas eles preferem e por qual motivo.



Imagem 1: Mulher no campo de flores

Fonte: Walbourn [19--?]

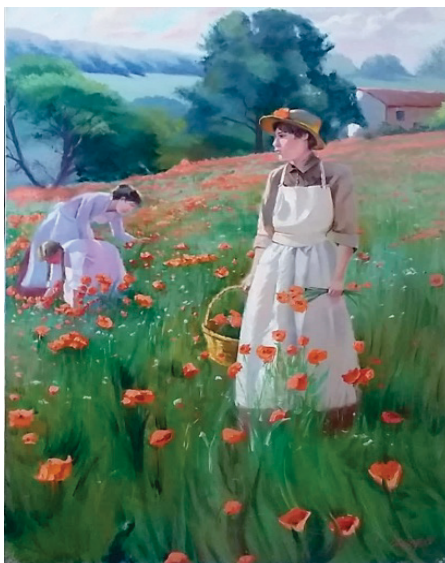


Imagem 2: Mulheres no campo de flores

Fonte: Arte de envelhecer (2019)

- Após esse momento, explicar que os alunos assistirão a um fragmento de um filme onde acontece algo curioso e pedir que anotem os fatos que mais chamem atenção. O filme será *Las crónicas de Narnia: la travesía del Viajero del Alba*. Deve estar legendado e a projeção deve ser do início até 08:30m, no momento em que os personagens entram no quadro e voltam para Nárnia. Logo após, perguntar quais acontecimentos eles anotaram e comentar sobre eles. O objetivo dessa atividade é que percebam o objeto em comum com a atividade anterior, que é o quadro.

- Posteriormente, comentar sobre o poder da imaginação e as possibilidades que ela pode criar ao observar um quadro.

Durante a leitura (30 minutos):

- Para esse momento, o professor pode dividir o texto em fragmentos e espalhá-los pela sala (antes do início da aula). A turma pode ser dividida em grupos que devem procurá-los e organizá-los formando, assim, o texto completo para iniciar a leitura. Caso a ordem esteja equivocada, pode-se sugerir dicas de como organizá-lo.

- A segunda leitura será silenciosa e individual para que os alunos possam verificar as palavras das que desconhecem o significado. Para isso, podem utilizar dicionários ou pesquisas na internet. Em seguida, deve-se pedir para que comentem quais as palavras já conheciam, a fim de valorizar os conhecimentos prévios. Após esse momento, o docente pedirá para que os discentes comentem quais palavras necessitaram de pesquisa e que expliquem o significado encontrado.

Após a leitura (25 minutos):

- Pedir que os alunos comentem sobre a história e sobre o que aconteceu com o personagem, fazendo relação com as imagens mostradas anteriormente, com o fragmento do filme e com os comentários dos alunos sobre o poder da imaginação.

- Por fim, voltar com a atividade do quadro e pedir que os alunos escrevam uma história, a partir daquelas imagens.

6.2 PROPOSTA II

Aula – Novela/Romance

Observação: Essa proposta foi pensada para contemplar quatro encontros. O primeiro destinado para a introdução da obra, sendo utilizados os dois horários disponíveis (2h/a). Já para os dois seguintes será destinado apenas um momento do horário para a leitura e a discussão de um fragmento da obra (30m de cada encontro). Por fim, no último, utilizaremos todo o horário (2h/a) para a finalização da obra trabalhada.

Aula de abertura

Sin Notícias de Gurb

DÍA 9

00.01 (hora local) Aterrizaje efectuado sin dificultad. Propulsión convencional (ampliada). Velocidad de aterrizaje: 6.30 de la escala convencional (restringida). Velocidad en el momento del amaraje: 4 de la escala Bajo-U1 0 9 de la escala Molina-Calvo. Cubicaje: AZ-0.3.

Lugar de aterrizaje: 63Ω (IIβ) 28476394783639473937492749.

Denominación local del lugar de aterrizaje: Sardanyola.

07.00 Cumpliendo órdenes (mías) Gurb se prepara para tomar contacto con las formas de vida (reales y potenciales) de la zona. Como viajamos bajo forma acorpórea (inteligencia pura-factor analítico 4800), dispongo que adopte cuerpo análogo al de los habitantes de la zona. Objetivo: no llamar la atención de la fauna autóctona (real y potencial). Consultado el Catálogo Astral Terrestre Indicativo de Formas Asimilables (CATIFA) elijo para Gurb la apariencia del ser humano denominado Marta Sánchez.

07.15 Gurb abandona la nave por la escotilla 4. Tiempo despejado con ligeros vientos de componente sur; temperatura, 15 grados centígrados; humedad relativa, 56 por ciento; estado de la mar, llana.

07.21 Primer contacto con habitante de la zona. Datos recibidos por Gurb: Tamaño del ente individualizado, 170 centímetros; perímetro craneal 57 centímetros; número de ojos, dos; longitud del rabo, 0.00 centímetros (carece de él). E lente se comunica mediante un lenguaje de gran simplicidad estructural, pero de muy compleja sonorización, pues debe articularse *mediante el uso de órganos internos*. Conceptualización escasísima. Denominación del ente, Lluç Puig i Roig (probable recepción defectuosa o incompleta). Fundación biológica del ente: profesor encargado de cátedra (dedicación exclusiva) en la Universidad Autónoma de Bellaterra. Nivel de mansedumbre, bajo. Dispone de medio de transporte de gran simplicidad estructural, pero de muy complicado manejo denominado Ford Fiesta.

07.23 Gurb es invitado por el ente a subir a su medio de transporte. Pide instrucciones. Le ordeno que acepte el ofrecimiento. Objetivo fundamental: no llamar la atención de la fauna autóctona (real y potencial).

07.30 Sin noticias de Gurb.

08.00 Sin noticias de Gurb.

09.00 Sin noticias de Gurb.

12.30 Sin noticias de Gurb.

20.30 Sin noticias de Gurb.

DÍA 10

07.00 Decido salir en busca de Gurb.

Antes de salir oculto la nave para evitar reconocimiento e inspección de la misma por parte de la fauna autóctona. Consultado el Catálogo Astral, decido transformar la nave en cuerpo terrestre denominado vivienda unifamiliar adosada, calef. 3 dorm. 2 bñs. Terraza. Piscina comunit. 2 plzs. Pkng. Máximas facilidades.

07.30 Decido adoptar la apariencia de ente humano individualizado. Consultado Catálogo, elijo el conde-duque de Olivares.

07.45 En lugar de abandonar la nave por la escotilla (ahora transformada en puerta de cuarterones de gran simplicidad estructural, pero de muy difícil manejo), opto por naturalizarme allí donde la concentración de entes individualizados es más densa, con objeto de no llamar la atención.

08.00 Me naturalizo en lugar denominado Diagonal-Paseo de Gracia. Soy arrollado por autobús número 17 Barceloneta-Vall d'Hebrón. Debo recuperar la cabeza, que ha salido rodando de resultas de la colisión. Operación dificultosa por la afluencia de vehículos.

08.01 Arrollado por un Opel Corsa.

08.02 Arrollado por una furgoneta de reparto.

08.03 Arrollado por un taxi.

08.04 Recupero la cabeza y la lavo en una fuente pública situada a pocos metros del lugar de la colisión. Aprovecho la oportunidad para analizar la composición del agua de la zona: hidrógeno, oxígeno y caca.

08.15 Debido a la alta densidad de entes individualizados, tal vez resulte algo difícil localizar a Gurb *a simple vista*, pero me resisto a establecer contacto sensorial, porque ignoro las consecuencias que ello podría tener para el equilibrio ecológico de la zona y, en consecuencia, para sus habitantes.

Los seres humanos son cosas de tamaño variable. Los más pequeños de entre ellos lo son tanto, que si otros seres humanos más altos no los llevaran en un cochecito, no tardarían en ser pisados (y tal vez perderían la cabeza) por los de mayor estatura. Los más altos raramente sobrepasan los 200 centímetros de longitud. Un dato sorprendente es que cuando yacen estirados *continúan midiendo exactamente lo mismo*. Algunos llevan bigote; otros barba y bigote. Casi todos tienen dos ojos, que pueden estar situados en la parte anterior o posterior de la cara, según se les mire. Al andar se desplazan de atrás a adelante, para lo cual deben contrarrestar el movimiento de las piernas *con un vigoroso braceo*. Los más apremiados refuerzan el braceo por mediación de carteras de piel o plástico o de unos maletines denominados Samsonite, hechos de un material procedente de otro planeta. El sistema de desplazamiento de los automóviles (cuatro ruedas pareadas rellenas de aire fétido) es más racional, y permite alcanzar mayores velocidades. No debo volar ni andar sobre la coronilla si no quiero ser tenido por excéntrico. Nota: mantener siempre en contacto con el suelo un pie – cualquiera de los dos sirve – o el órgano externo denominado culo.

(Eduardo Mendonza, 2008)

Antes da leitura (40 minutos):

- Inicialmente, questionar sobre o conhecimento prévio dos alunos acerca das *novelas*. Indagando se eles conhecem o gênero, se tiveram contato, se lembram de autores, histórias ou personagens famosos – em língua espanhola ou em língua portuguesa – e se sabem quais são suas principais características. É necessário anotar as respostas no quadro para as discussões seguintes, para que os alunos possam ter uma melhor visualização das relações entre as características que foram mencionadas e as que o docente explanará.

- Em seguida, apresentar um resumo da história do gênero, como se desenvolveu na Espanha e na América do Norte, bem como elencar algumas das principais obras e autores. Além de apresentar, também, um breve esquema com suas principais características, sempre relacionando com as respostas obtidas anteriormente.

- Após essa introdução, fazer um círculo de conversa e questionar se conhecem as características de um diário (anotar as respostas no quadro), se já escreveram algum, se leram o de alguém ou se já tiveram o seu lido (no caso de respostas positivas para a primeira pergunta). Posteriormente, confessar que já leu o diário de alguém muito importante e esperar as reações. Após um pequeno mistério, revelar que nesse diário viu informações e que, em todos os momentos, quem escreveu procurava por Gurb. Em seguida, incitar a imaginação dos alunos com perguntas sobre o que, ou quem, seria Gurb. Para gerar suspense e curiosidade, até o momento da leitura, a professora os deixará em dúvida, apenas anotará as respostas que surgirem em um caderno para ser utilizado no final da aula e nas seguintes.

- Após esse momento, ainda sem revelar o dono do diário, apresentar uma rápida biografia de Eduardo Mendoza.

- Logo após, explicar que eles irão ler uma obra do autor e apresentar apenas o título. A partir disso, trabalhar a predição dos alunos e, novamente, voltar a indagar sobre o que pode ser Gurb.

Durante a leitura (40 minutos):

- Iniciar a leitura grupal do primeiro capítulo, que nessa obra é separada pelos dias do personagem. À medida que em que siga a leitura, o docente pode fazer relação das características da obra com as que foram elencadas pelos alunos. Bem como, ao final de cada hora relatada do personagem, pode ir explicando possíveis dúvidas.

- Após esse momento, revelar que o diário que a professora havia lido, na verdade, é o mesmo que os alunos acabaram de ler. Indagar sobre o que aconteceu com o protagonista e relacionar com as predições feitas anteriormente. Novamente, indagar sobre o que ou quem é Gurb e seu amigo.

- Em seguida, dar continuidade na leitura. A cada hora relatada, parar um momento para comentar com os alunos quais aspectos da nossa sociedade o protagonista achou peculiar, discutir sobre os motivos, bem como quais comportamentos dele chamaram a atenção dos alunos. A professora pode apresentar imagens e explicar rapidamente, à medida que surgirem, os locais ou figuras históricas citados na obra, como, por exemplo, o Diagonal-Paseo de Gracia ou como o do Conde-duque de Olivares.



Imagem 3: Diagonal-Paseo de Gracia

Fonte: Ajuntament de Barcelona Distrito de L'Eixample (2015)



Imagem 4: Pintura do Conde-duque de Olivares

Fonte: Velázquez [16--?]

Após a leitura (10 minutos):

- Debater sobre as primeiras impressões dos alunos sobre o texto, verificar se houve predições que acertaram quanto à natureza de Gurb e de seu companheiro.

- Para finalizar, combinar com a turma a quantidade de capítulos que lerão em casa (estipulamos para nossa turma até o final do capítulo “*Día 14*”). Como atividade, para cada capítulo lido, os alunos deverão assumir a identidade de Gurb e criar um diário semelhante ao da obra, porém, contando seu lado da história (a versão de Gurb). A produção deverá ser entregue, ao término da leitura completa obra, em um momento de culminância, quando os alunos apresentarão suas versões uns aos outros. Por fim, perguntar quais são suas expectativas para essa tarefa e anotar o que for dito para utilizar na última aula.

Encontros seguintes (dois encontros)

A quantidade de momentos destinados para essa parte pode variar conforme o ritmo de leitura da turma, portanto, o docente deve estipular, em concordância com os alunos, a quantidade de capítulos que serão lidos em casa para que essa sequência funcione. De acordo com a caracterização da nossa turma, estipulamos trinta minutos de dois encontros para essa etapa.

Antes da leitura (5 minutos):

- Perguntar aos alunos quais foram as partes que mais apreciaram, quais não e o que chamou mais atenção durante a leitura. Verificar se tiveram dúvidas, como fizeram para resolvê-las e ajudá-los caso ainda tenham alguma. Por fim, fazer um pequeno resumo sobre o ocorrido com o personagem durante esses dias. Antes de iniciar a leitura, indagar aos alunos o que eles acham que acontecerá nos capítulos seguintes (pedir para que se houver alunos que já tenham lido essa parte, que não comentem nada sobre o que acontecerá para que todos possam apreciar as teorias dos colegas).

Durante a leitura (20 minutos):

- Realizar a leitura dos dois capítulos seguintes, utilizando o mesmo procedimento da primeira aula.

Após a leitura (5 minutos):

- Debater sobre as impressões dos alunos sobre o texto, verificar se as teorias coincidiram com os dias do personagem.
- Na última aula desse bloco, encaminhar a leitura dos capítulos finais e lembrar que a seguinte será a última, quando os alunos irão apresentar suas histórias para os colegas.

Aula de encerramento

Antes da leitura (15 minutos):

- Perguntar aos alunos quais foram as partes que mais apreciaram da obra e quais não. O que chamou mais atenção durante a leitura. Verificar se tiveram dúvidas, como fizeram para resolvê-las e ajudá-los caso ainda tenham alguma. Por fim, perguntar se eles descobriram o que é Gurb, se pesquisaram as figuras histórias que os personagens se disfarçam, caso não, apresentar imagens e fazer uma rápida explicação.

Durante a leitura (60 minutos):

- Nesse momento, os alunos lerão suas produções. É indicado que se sentem próximos, criando uma atmosfera amistosa, de conversa e interação.

- A cada leitura, a professora pode realizar comentários junto com a turma sobre as decisões dos alunos e sobre o andamento da história.

Após a leitura (15 minutos):

- Após a leitura dos alunos, indagar quais foram as expectativas durante e após esses momentos de leitura e escrita. Comparar com as ditas durante a primeira aula e perguntar aos alunos quais contribuições essas aulas trouxeram para eles.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo principal foi de desenvolver propostas didáticas que incentivassem a leitura do TL nas aulas de espanhol como língua estrangeira para a terceira idade, que pudessem ser elaboradas e aplicadas para os alunos do Projeto de Extensão Programa Saúde e Cidadania na Melhor Idade – Centro de Promoção à Saúde do Idoso do IFRN, dessa forma, contribuindo para a formação leitora desses alunos.

Os questionamentos que nortearam a resolução do nosso objetivo foram: quais critérios devem ser adotados para escolher o TL para as aulas da referida disciplina e de que forma sua leitura pode ser trabalhada nas aulas? Para sua resolução nos dedicamos à leitura da bibliografia elencada. Através das contribuições dos autores, compreendemos o funcionamento, os objetivos e, acima de tudo, a importância na vida escolar do letramento literário e como aplicá-lo em nossas aulas. Entendemos o processo e o impacto do aprendizado de uma língua estrangeira na vida dos alunos idosos, bem como o papel da leitura literária nesse contexto.

A partir das contribuições de Cosson (2009), Mendoza (1998), Muñoz (2007), Reyzábal e Tenorio (2004), Silva (2016), entre outros, percebemos que a leitura literária é um instrumento didático que proporciona inúmeras possibilidades de ser trabalhada em sala de aula. Sua abordagem proporciona aos estudantes momentos de lazer, de brincadeiras, de interação, ao mesmo tempo em que favorece o crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional. Isso, de acordo com Mota, Pereira e Rodrigues (2014), Rodrigues (2011), Alves (2018), e Cardoso *et al.* (2015), integra o aluno idoso no convívio social, contribuindo de inúmeras formas para uma melhoria na qualidade de vida.

Por isso, desenvolvemos nossas propostas buscando o incentivo à leitura do TL nas aulas, estruturadas com os momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Na primeira, trabalhamos os conhecimentos prévios dos alunos, estimulando sua curiosidade em relação aos temas abordados, bem como preparando-lhes para o momento da leitura. Nela, buscamos um espaço para o contato com o texto, para a interação e diálogo entre aluno e texto, uma circunstância para o aprimoramento dos conhecimentos linguísticos. Por fim, na última parte dessa estrutura, buscamos sempre realizar atividades que levassem os alunos a uma compreensão e reflexão dos conteúdos e que eles pudessem, de alguma forma, expressar esse aprendizado.

Como nos detivemos apenas à proposição das aulas, destacamos a possibilidade de sua aplicação pelos demais pesquisadores. Compreendemos a dificuldade de alguns docentes, sobretudo do ensino médio, por terem a carga horária reduzida e entendemos que trabalhar a literatura nesse contexto é um desafio ainda maior. Dessa forma sugerimos, nesses casos, a fragmentação e adaptação das propostas em duas aulas ou mais, considerando que elas têm duração de 2h/a (01h30m).

Esperamos que, cada vez mais, os docentes contemplem o texto literário nas suas aulas, com o objetivo de trabalhá-lo em si e por si, sem torná-lo um exemplo para outras temáticas. Dessa forma, fomentando o letramento literário em seus alunos, tornando-os leitores críticos, fazendo da leitura literária um hábito em suas vidas, dentro e fora do contexto escolar.

Por fim, pretendemos contribuir, também, para os estudos sobre o letramento literário nas aulas de língua espanhola para terceira idade, um campo de estudo ainda incipiente, de forma que mais pesquisadores se debruçam sobre esse ramo de investigação, dando mais notoriedade a esse público.

REFERÊNCIAS

AJUNTAMENT DE BARCELONA DISTRICTO DE L'EIXAMPLE. *Los laterales de la Diagonal y del paseo de Gràcia serán para uso ciudadano*. 2015. 1 fotografia. Disponível em: https://ajuntament.barcelona.cat/eixample/es/noticia/los-laterales-de-la-diagonal-y-del-paseo-de-gracia-seran-para-uso-ciudadano_134718. Acesso em: 15 nov. 2020.

ALVES, T. Ba. *A terceira idade e a aprendizagem de inglês como língua estrangeira moderna*. 2018. 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/11583/1/CT_COLET_2018_1_09.pdf. Acesso em: 4 mar. 2020.

ARTE DE ENVELHECER. 3724657. 2019. 1 gravura. Disponível em: <https://artedeenvelhecer.com.br/coisas-que-ganhamos-no-caminho-2/attachment/3724657/>. Acesso em nov. 2020.

CARDOSO, J. da S. *et al.* Aprendizagem de idiomas na terceira idade: muito além de um passatempo. In: BAALBAKI, A. *et al.* (org.). *Linguagem: teoria, análise e aplicações*. Rio de Janeiro. p. 73-89, 2015. Disponível em: <http://www.pgletras.uerj.br/linguistica/linguagem08.html>. Acesso em: 5 mar. 2020.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 5. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

COSTA, M. T. V. da. *Práticas de Leitura Literária no Ensino de Língua Espanhola na Educação de Jovens e Adultos*. 2018. 73 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Espanhol) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1613>. Acesso em: 28 abr. 2018.

GALEANO, E. *Bocas del tiempo*. Buenos Aires: Catálogos, 2004. Disponível em: http://resistir.info/livros/galeano_bocas.pdf. Acesso em: 11 set. 2020.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

IBGE (org.). *Projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação: Índice de Envelhecimento (IE)*. 2008. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>. Acesso em: 21 jun. 2020.

LIMA, M. C. A. de. *Leitura literária em aulas de língua espanhola na Residência Pedagógica do IFRN*. 2019. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Espanhol) - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

LUCKESI, C. C.. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MENDOZA, A. F. *Tú, lector: aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 1998. (Colección Recursos, n. 28).

MENDONZA, E. *Sin noticias de Gurb*. Barcelona: Seix Barral, 2008. 143 p.

MICHALISZYN, M. S. ; TOMASINI, R. *Pesquisa: orientações e normas para elaboração de projetos, monografias e artigos científicos*. 7. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

MIRANDA, G. M. D.; MENDES, Antônio da Cruz Gouveia; SILVA, Ana Lucia Andrade da. O envelhecimento populacional brasileiro: desafios e consequências sociais atuais e futuras. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, [S.l.], v. 19, n. 3, p. 507-519, jun. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1809-98232016000300507&script=sci_arttext&lng=pt. Acesso em: 21 maio 2020.

MORENO, V. *Cómo hacer lectores competentes: guía práctica: reflexiones y propuestas*. Navarra: Editorial Pamiela, 2011.

MOTA, K. M. S.; PEREIRA, A. da S.; RODRIGUES, M. E. de O. S. Leituras compartilhadas, memória e envelhecimento. *Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 23, n. 41, p. 105-116, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/827>. Acesso em: 21 jun. 2020

MUÑOZ, R. A. *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como le /l2*. Madrid: Santillana Educación, 2007.

OLIVEIRA, S.L. *Tratado de metodologia científica*. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

PERIS, E. M. Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. *I Lenguaje y textos*, n. 16, p. 101-129, 2000.

REYZÁBAL, M. V.; TENORIO, P. *El aprendijaze significativo de la literatura*. 4. ed. Madrid: Editorial La Muralla, S.A., 2004. (Colección Aula Abierta).

RODRIGUES, L. C. B. Terceira idade e ensino de língua estrangeira: O papel da afetividade e da socialização. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro, 2011. p. 2556- 2565. Trabalho apresentado no 15º Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 2011, Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_3/218.pdf. Acesso em: 3 mar. 2020.

SILVA, G. M. da. *O uso do texto literário nas aulas de espanhol no ensino médio de escolas públicas de Fortaleza: relação entre as crenças e a prática docente de egressos da UECE*. 2011. 311 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

SILVA, G. M. da. *Literatura, leitura e escola: um estudo sobre o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e da competência literária dos alunos de língua de língua espanhola do ensino médio de uma escola pública*. 2016. 427 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VELÁZQUEZ, C. de D. *Retrato del conde Duque de Olivares*. [16--?]. 1 gravura. Disponível em: <http://www.artnet.com/artists/diego-vel%C3%A1zquez/retrato-del-conde-duque-de-olivares-7Vf687VHGPIY29juHwmHAw2>. Acesso em nov. 2020.

WALBOURN, E. [Sem título]. [19--?]. 1 gravura. Disponível em: <https://hu.pinterest.com/pin/606437906055061363/>. Acesso em nov. 2020



Recebido em 21/07/2021. Aceito em 20/02/2022.